

我が国の学校教育における進路指導の比較教育学的考察

石 田 憲 一

Consideration of Career Education in Japan from the Perspective of Comparative Education

Kenichi ISHIDA

Abstract

The purpose of this paper is to inquire issues and research frameworks of career education in Japan with the perspective of comparative education.

In 1990, the world conference, Education for All was organized in Jomtien, Thailand. At the declaration of this conference, the concept of basic education was enlarged and secondary education became a part of it. Currently, secondary education is being focused by the governments because of this. Career education is important part of it, because for young people, it is a crucial task to get power to live in the globalizing world.

In this research, firstly, an advantage of using a perspective of comparative education was considered to analyze and improve the career education. Secondly, the documents of Japanese government were gathered and analyzed. Thirdly, the points at issues of previous studies about career education were categorized. Fourthly, the viewpoints of studies for improving career education in Japan were inquired.

The main finding of this study is that the following research questions were admitted for understanding and improving the career education.

Firstly, who and where should be in charge of the career education? Up to now, mostly, career education in Japan has been planned and carried out by school teachers. But in France, for example, the other organizations and specialists are also in charge of that. These practices should be studied more.

Secondly, what kind of curriculum should be offered to the students? Currently, in Japan, there are no subjects for career education in junior high schools. However, about 60 years ago, there was a subject for vocational education covering career education. The practices in the past should also be studied.

Thirdly, what is the responsibility of the government? Are enough knowledges and skills offered to each student in the secondary schools nevertheless their class? This viewpoint is important for the research.

キーワード：中等教育、進路指導、キャリア教育

はじめに

本稿の目的は、学校教育における進路指導に関する先行研究の視角の分析、考察を基に、比較教育学的考察を通して、我が国における進路指導の位置づけ及び研究課題を論究することである。

1990年にタイのジョムティエンにおいて、「万人のための教育（Education for All）」世界会議が開催された。その後の宣言において、世界のすべての人に基礎教育を提供することが目標とされた。基礎教育は、基本的ニーズを保障するための教育とされる。この範疇には、識字教育、初等教育等を含むが「万人のための教育」国際会議以降、特にユネスコにおいては基礎教育の概念が拡大されて使われており、中等教育も含まれるようになった⁽¹⁾ことは注目に値する。教育の拡充は、戦後、ユネスコが推し進めてきた大きな目標であった。初等教育の就学目標が達成した国々においては中等教育へと政策目標が移り、さらに量的拡大から、質的なレベルアップへと関心が向かっている。

このように、世界的な関心を集める中等教育の中でも進路指導は、今日、非常に重要な部分となっている。なぜなら、すべての者が、自分の能力や適性を見極め、社会に出たときに、職業を含めていかに生きていくか考える力を持つことは、国籍を問わず求められている青年期の大きな課題だからである。社会は、それをどのようにサポートしていくのか。特にグローバル化しているといわれる世界において、社会的、経済的に世界が大きく変化している今日、青少年自身が、自らの進む道を見出し、歩んでいくことが求められており、学校教育の役割が問われている。

このような関心のもと、我が国における進路指導の問題点、さらに研究課題について考察する。まず、進路指導を比較教育学的に考えることの実践上の意義について考え、続いて文部科学省の法令や中央教育審議会の答申等の資料によって、進路指導の概念を整理する。次に、先行研究において、どのような課題が指摘されているか論点を整理してみたい。続いて我が国に大きな影響を与えたといわれる、米国における進路指導について考察する。さらに、日本、米国とは異なる考え方で展開されてきた、フランスにおける進路指導について考察し、我が国の進路指導及びその研究上の課題について検討したい。

I 進路指導を比較教育学的に考察することの意義

吉田正晴（1990）は、比較教育学を次のように説明している⁽²⁾

比較教育学は、今日の国際化時代において、さまざまな国や地域における教育事象・教育問題の比較考察を行い、それらの間の類似点や相違点を発見すること、こうした知的作業を通して自他の教育・文化の相互理解を深め、ひいては国際平和や人類福祉の増進に貢献すること、このような普遍的な人間的要請に支えられて、その発展を強く期待されている比較的若い学問である。

吉田は比較教育学の貢献に関連して、法則性の探求と教育改革の二つを特に指摘している⁽³⁾。前者の法則性の例としては、子どもの学業成績は経済・社会体制の相違にかかわらず、学校教育の要因よりも、その子どもの所属する社会階層的文化環境に依存するということが、国際教育到達度評価学会（IEA）の研究等からわかってきたことを挙げている⁽⁴⁾。

第二の比較教育学の貢献に関連して吉田は教育改革を挙げるが、その改革は「教育問題に熱心な政治エリートや人材開発に関心をもつ産業界等の圧力により推進されやす⁽⁵⁾」いとしながらも、「教育は、政治的上部構造や経済・技術的下部構造の単なる反映物ではなく、相対的ではあれ、その『自律性』を確保しているように、教育改革においても教育専門家たちによる主導的関与が今後ますます重要な課題と⁽⁶⁾」なると述べている。

続いて教育改革について、「対局」的分類モデルの設定により、類型的・構造的に把握することができると説明する。それは、借用主義モデルと創造主義モデル（前者は例えばスパルタ教育のモデル化と借用、後者は例えばアメリカ各州でみられる独自の学制改革やオルタナティブ・エデュケーションの多様な実践）、ナショナリズム・モデルとインターナショナル・モデル（前者は例えば18世紀に昂揚したヨーロッパ諸国のナショナリズムに基づく国民国家主義的学制改革や近年独立を勝ち得たアフリカ諸国の民族主義的統一的学制への模索等、後者は1972年のユネスコのフォール報告書「未来の学習」が示したモデル等）、教育主義モデルと経済主義モデル（前者は人間教育の論理を政治や経済の論理に優先させようとするもので例えば1975年～77年のフランスのアビ改革、後者はイギリス教育の活性化をめざした1988年教育改革法）等を示す⁽⁷⁾。

我が国における学校教育での進路指導を、よりよい方向へと改善させるための視点は何か。そのことを探る方途は、比較教育学から得られるものも大きいであろう。その理由は、諸外国において行われている実践の中に、我が国の教育実践をよりよい方向に導くモデルやそのヒントがあるからである。まず正確に問題を認識し、そのための処方箋を作り、実践に移すことが求められる。

しかし、いかなる処方箋を作るかは教育観とつながっており、とても難しい課題でもある。浜野隆（2013）は、社会理論と比較教育学の関係を考察するなかで、比較教育学における主要理論を大きく、近代主義の理論と、ポストモダン・ポスト構造主義の二つに分ける⁽⁸⁾。さらに前者の近代主義の理論については構造機能主義と、マルクス主義に、後者のポストモダン・ポスト構造主義についてはフェミニズム理論、批判理論等に分けて考えている。例えば、構造機能主義においては、社会を構成する諸要素は、諸要素間の均衡や調和を志向し、諸要素間の均衡は合意によるという考え方で成り立っている⁽⁹⁾。そのため、この考え方においては、社会の変化は既存のシステムを壊すことがないような緩やかな発展過程であるとみなされている⁽¹⁰⁾。それに対してマルクス主義は、構造機能主義的な考え方に疑問を投ずる。その立場は社会を闘争の場とみなし、葛藤や急進的な改革を重視する⁽¹¹⁾。この考えでは、社会を互いに対立する二つの階級（搾取する側とされる側）から構成されていると見る⁽¹²⁾。

藤田（1997）はネオ＝マルキストと称される、ボウルズらや、アップル等の研究者の業績を念

頭に置きながら、「社会構造に注目した社会学理論は、キャリアの選択に伴う問題性を明らかにし、その告発とも言える再生産詩論をも生み出したが、その問題性の克服の方途を示す点では十分な成果をあげているとは言い難い⁽¹³⁾」と、社会学的考察の限界を指摘している。

進路指導研究においては、実際の問題性を克服し、生徒一人一人に向き合った指導につながるような研究の視角こそが望まれる。そのためにまず、我が国の進路指導についてその実態を考えていくことにしたい。

Ⅱ 我が国における進路指導の実態と課題

(1) 我が国における進路指導の概念

日本における進路指導の概念については、平成16(2004)年にまとめられた『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』において、次のように示されている⁽¹⁴⁾。

進路指導は、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持ち、自らの意思と責任で進路を選択決定する能力・態度を身に付けることができるよう、指導・援助することである。

進路指導と類似の概念でキャリア教育がある。「キャリア教育」という用語が文部科学行政関連の審議会報告書で初めて登場したのは平成11(1999)年12月に出された中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においてであった⁽¹⁵⁾。その後の、平成23(2011)年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している⁽¹⁶⁾。『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』では、進路指導とキャリア教育について、「定義・概念としては、キャリア教育との間に大きな差異は見られず、進路指導の取組は、キャリア教育の中核をなすということが出来る」と述べられ、概念的に進路指導とキャリア教育との間にはあまり差異がないとしている。文部科学省が平成23(2011)年に出した『中学校キャリア教育の手引き』では、「キャリア教育は、就学前段階から初等中等教育・高等教育を貫き、また学校から社会への移行に困難を抱える若者(若年無業者など)を支援する様々な機関においても実践されるものである。一方、進路指導は、理念・概念やねらいにおいてキャリア教育と同じものであるが、中学校・高等学校に限定される教育活動である⁽¹⁷⁾」としている。すなわち、国は、キャリア教育を、進路指導を含む広い概念としてとらえていることがわかる。進路指導はキャリア指導とほぼ同じ概念であるが、中学校、高等学校の時期に限定されている概念が進路指導であるととらえている。

それでは、なぜ国は、すでに進路指導という用語がありながら、キャリア教育という用語を使

うようにしたのか。

一つには、進路指導という名称において行われていた当時の実践が、「入学試験・就職試験に合格させることに力点を置き、その一方で、生徒一人一人が自ら主体的に将来を切り拓き社会参画するための力の育成については不十分な点を残していた⁽¹⁸⁾」ということが、理由として挙げられる。例えば平成5（1993）年に、文部科学省が中学校において業者テストを使わないように通知を出したが、その背景には、いわゆる偏差値の輪切りによって、どの高等学校に進学するかの指導が行われているとの認識が文部科学省側には存在した。「生徒の進路の選択や学校の選択に関する指導は、偏差値に頼って行われるのではなく、学校の教育活動全体を通じて的確に把握した生徒の能力・適性、興味・関心や将来の進路希望などに基づき、また進学しようとする高等学校や学科の特色や状況を生徒が十分理解した上でなされるべきである⁽¹⁹⁾」と各学校に求めたのも、そうした理由による。もっとも、この時期に文部科学省は『進路指導の手引 中学校学級担任編』の中で、進路指導の諸活動として①個人資料に基づいて生徒理解を深める活動と、正しい自己理解を生徒に得させる活動、②進路に関する情報を生徒に得させる活動、③啓発的経験を生徒に得させる活動、④進路に関する相談の機会を生徒に与える活動、⑤就職や進学等に関する指導・援助の活動、⑥卒業者の追指導に関する活動が総合的に示されてはいた⁽²⁰⁾。しかし、実際は「⑤」に焦点が絞られすぎており、進路指導の実践が「出口指導」と指摘され、批判を浴びてきたのであった⁽²¹⁾。こうした実情から「進路指導」という用語は、これまでの用いられ方を含めて大きな問題があったのである。

（２）先行研究における進路指導考察の視角

藤田（1995）は、「進路指導とは、どのような理念を掲げ、何を目的とする教育行為であるのか。また、あらねばならないのか。⁽²²⁾」という問題意識をふまえて、「進路」概念に焦点をあてた分析を試みている。文部省、審議会等が出した法令、答申などを経時的に分析、考察することをふまえ、進路指導の概念が、職業的な関連から論じられる傾向が今日まであったことを指摘し、「進路指導の目標概念を『職業』の側面に収斂させてしまうことに、われわれはより慎重であるべきではなからうか⁽²³⁾」と述べる。その理由として「学校は職業に就くための準備期間としての役割を一義的に担うものではないし、学習の目的を職業的な応用可能性の観点からのみ論ずることは今日的価値を有しない⁽²⁴⁾」こと、「このような理解からは『職業』を人生の中で相対化する視点を導くことが困難である⁽²⁵⁾」ことの二つを挙げる。「『生き方』全体を把握し、かつ、その中の『職業』の持つ意味ないし意義を捉える枠が必要である⁽²⁶⁾」というのが藤田の主張である。

この研究からは、進路指導のこれまでの実態についての問題点が浮き彫りになる。すなわち、偏差値を重視して進学をどうするのか、あるいは職業をどのようにするかという狭い範囲のみで、進路指導が考えられてきたということである。そうではなくて、将来へ向けた、個々の豊かな人生をどのように送らせるかという、理念と結びついた視点が必要であるとする。

藤田（1997）は、『キャリア開発教育制度研究序説』において、さらに「キャリア」の概念を

検討している。藤田は米国におけるキャリア・エデュケーションの展開の分析から考えを発展させ、「経済的な意味では無報酬の後期もキャリアに含むか否かは、重大な分岐点である⁽²⁷⁾」とし、「経済的な報酬のない行為もキャリアに包含する、いや、しなければならないと考える⁽²⁸⁾」と自らの立場を述べる。その理由として、「特に進路指導は、国家の重大な関心事である労働力配分の効率化に寄与する側面を持ち、かつ、財政力を背景にした国家の教育介入が不可避である以上、労働力配分政策の一翼としての機能に傾斜する危険性に常にさらされることになる⁽²⁹⁾」からであり、人々の就職を「国や企業の経済的成長・安定のみ寄与する『労働力商品』として理解されてはならない⁽³⁰⁾」からとする。

藤田は「教育理念(進路指導理念)」「教育課程(中学校教育課程における進路指導の位置づけ)」「教員(進路指導実践者及びその組織)」の三つの教育制度構成要素に焦点を絞り、戦後中学校教育制度の展開を考察する⁽³¹⁾が、その第1章に「キャリア開発教育概念構築の試み」を置く。それによって、理念について考察を深め、「第2章 戦後中学校教育課程における進路指導の位置」、「第3章 進路指導の実践者及びその組織」と論考を展開させている。

藤田の視点とは異なる角度から、我が国の進路指導を批判する先行研究が見られる。代表的なのは、本田由紀である。本田は、次のように我が国のキャリア教育の問題点を指摘する⁽³²⁾。

政策的に推進されている「キャリア教育」の目標は、「勤労観・職業観」の形成を中心に据えつつ、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「意思決定能力」「将来設計能力」などの「汎用的・基礎的能力」の育成をも含んでいる。さらに政策文書によっては、「全人的な成長・発達」「自立意識の涵養と豊かな人間性の形成」「学習意欲の向上」など、およそ望ましい事柄であれば何でも含むような、それゆえ茫漠としてもものになっている。

また、進路指導の現行の方法について、次のように批判する⁽³³⁾。

職場体験が強調されつつも、各教科や特別活動など、学校内外にわたる教育活動内容のほぼ全域が「キャリア教育」と関連づけられている。それは、教育全体が「キャリア教育」に向けて動員されていることを意味すると同時に、教育活動における「キャリア教育」の位置づけが拡散し、焦点がぼやけがちになる状態をも生み出している。

すなわち、本田は、我が国のキャリア教育がその目的、方法における茫漠性、位置づけの拡散、焦点がぼやけている諸点を批判する。本田は論究のなかで、特に1960～1980年代における「教育の職業的意義」の低下をもたらした社会経済的な諸条件と、現代におけるそれらの条件の変化および「教育の職業的意義」の必要性の再浮上という変動を、位置づけようと試みているのである⁽³⁴⁾。

本田が「教育の職業的意義」のために提案するのが、後期中等教育段階から教科として、「職業教育総論」のみならず、「職業教育各論」を、多くの教育機関によって提供することである⁽³⁵⁾。

さらに、高校段階については、現在の政策のように総合学科を設置する方向ではなく、専門学校に近い性質をもつ高校を増やすべきであると考えている⁽³⁶⁾。それは、「職業教育各論」を効果的に行うためには、学習者が一定の学習共同体に属しつつ、一定期間をかけて継続的に学習することが必要だからである⁽³⁷⁾。

ところで文部科学省（平成23年）は、我が国における戦後の進路指導を、次のように5期に分けている⁽³⁸⁾。

- ①新制中学校において新たに設けられた教科であった「職業科」と職業指導とが密接に関連するとの基本的な位置付けが与えられつつも、「その地域の事情に即し、生徒の実情によって、どういう関連で指導するかを、校長の裁量によって決定してもらいたい」との方針の下で、文部省としての方針が確定されていなかった時期（昭和22年～26年）
- ②「職業科」の後進教科として登場した「職業・家庭科」との具体的な関連性について文部省の方針の確定に向けて改訂が重ねられた時期（昭和26年～31年）
- ③いわゆる進路学習に相当する部分が「職業・家庭科」の一部として位置付けられ、体系的な内容が定められた時期（昭和31年～33年）
- ④新教科「技術・家庭科」の登場によって「職業・家庭科」が廃止され、進路指導が「特別教育活動」における「学級活動」の一部として位置付けられた時期（昭和33年～44年）
- ⑤「特別活動」における「学級指導」（及びその後の「学級活動」）を中核的な場面としつつも、学校の教育活動全体を通じて進路指導が計画的に行われるものとされた時期（昭和44年～現在）

この経緯から伺われることは、昭和33年以前とそれ以降とでは、進路指導のあり方が大きく異なっているということである。すなわち、それ以前は「職業科」あるいは「職業・家庭科」の一部として進路指導が扱われていた。すなわち教科のなかで教育がなされていた。それ以降は、「学級活動」の一部（時期によっては「学級指導」の頃あり）として位置付けられてきた。特に本田が問題視している時期は、職業教育の位置付けられ方が変わった時と重なっている点は注目される。

Ⅲ 米国における学校教育の進路指導

児美川（2009）は『権利としてのキャリア教育』で、我が国のキャリア教育がどのように展開してきたのか、生徒各自の権利としてのキャリア教育のあり方はいかにあるべきかについて考察する中で、我が国で「キャリア教育」の概念が登場する際、有力なモデルとなった、アメリカで展開された「キャリア・エデュケーション運動」に視点をあてている⁽³⁹⁾。

児美川によれば、1970年代初頭という時期に「キャリア・エデュケーション」が登場した背後

には、1960年代に進行したアメリカ社会の構造変動、特に産業社会の変化があり、それに対して、学校教育がその対応に立ち遅れ、教育制度としての行き詰まりを見せはじめたという状況があった⁽⁴⁰⁾。すなわち、若年層を中心とした失業率の増加が、深刻な社会問題になりはじめ、伝統的な職業教育に依拠する学校教育は、こうした状況に十分に対応できるものではなく、自己充足や自己実現等の価値を重視しはじめた青少年の価値観や労働観の変化に対しても、学校における伝統的な職業指導やガイダンスは、十分な対応ができなかったのである⁽⁴¹⁾。

一方で、アカデミック教科中心の普通教育は、「生き方」への問いを深める青少年の意識や要求に応えることができず、他方で、産業構造の変化に取り残された職業教育は、青少年の「学校から仕事への移行」を適切に準備できないといった状況が続くなかで、特に中等教育段階の学校は、一部のエリート校を除けば、ドロップ・アウト率の増加、校内暴力や非行の頻発、生徒たちの学習意欲の低下と「無気力」状態の瀰漫といった、多くの問題と矛盾を山積させていたとする⁽⁴²⁾。

このような背景で始められた米国のキャリア・エデュケーションにおける分析、考察を通して、児美川は、1970年代に展開されたこの流れが特に、次の3つを志向するものであったとしている⁽⁴³⁾。

- ①児童・生徒の卒業後の生活世界 とりわけ、職業世界 とのミスマッチを示しはじめた教育制度全般の再編をめざす「教育改革」の主導理念
- ②「生き方」を問い始めた青少年の教育要求に応えきれなくなっていた学校教育の立て直しをはかる「学校改革」の理念と視点
- ③職業教育や職業指導・ガイダンスの改善・充実をはかるとともに、アカデミック教科の改革をすすめることによって、普通教育と職業教育の共同と統一をめざすカリキュラム改革の原理

児美川は、その後の考察で、1970年代のアメリカで展開されたキャリア・エデュケーションの、「総合性」「計画性」「組織性」は、日本におけるキャリア教育の展開を考慮していくうえでも、比較対象とすべき有力なモデルとして、大きな示唆を与えるものであると述べている⁽⁴⁴⁾。

なお、米国のキャリア・エデュケーションで大きな影響を与えた人物としてスーパー（Donald E. Super）が知られている。彼は、適性、興味への動機づけ、価値、欲求理論などを含むいわゆる職業に関する応用差異心理学、生活段階および発達過程、キャリア発達の類型、職業的成熟の心理学、現象学等を土台として自分のアプローチを構築したとされる⁽⁴⁵⁾。

Ⅳ フランスにおける進路指導

田崎（1987）が述べる通り、フランスは中等教育就学期間中における生徒の進学や進級や職業選択などを、選抜によらずに、進路指導と、それに基づく振り分けによって行うことを理念としている国である⁽⁴⁶⁾。

京免(2015)は、フランスのキャリア教育の成立について歴史的な考察を試みており、フランスにおいて‘orientation’と表記される進路指導が、140年間にわたりいかに展開をしてきたのかを、「診断的概念」と「教育的概念」に着目して検討している⁽⁴⁷⁾。

「診断的概念」とは、生徒の適性・能力を測定し、それに合った学習コースに振り分ける機能、「教育的概念」とは、学習コースを選択する能力を育成するために、自己理解や教育・訓練の理解を深める機能とする⁽⁴⁸⁾。

フランスの進路指導研究の意義について、京免は「日本のキャリア教育を他国との比較を通して相対的に捉え、教育学的观点から進路を公的に保障する仕組みについて試案してみることは、重要なことではないだろうか⁽⁴⁹⁾」と述べる。

京免は、特に我が国と比べた、フランスの進路指導の特色について、(1)公役務としての進路指導が考えられていること、(2)進路選択の手段として進路指導があること、(3)主知主義に則った進路指導が行われていること、の3点ととらえている⁽⁵⁰⁾。(1)については、1920年代より、公共職業安定所とは別に進路指導を専門に取り扱う職業センターが、さらに1971年には国立の情報・進路指導センターが設置されたことを挙げている⁽⁵¹⁾。また、(2)については、就学期間中の進級と進学が生徒、保護者、教育関係者等との合議を通して、子どもの進路選択が行われてきたことを示している⁽⁵²⁾。(3)については、象徴的なこととして2004年に導入された前期中等教育の「職業発見」を挙げ、普通教育である前期中等教育に職業理解に特化した科目が存在することを示している⁽⁵³⁾。

また、田崎は論究のなかで、進路指導に関する情報の収集に関連し、情報は知識階層の家族に集まっても、そうでないところには届かない結果になっていることを指摘する⁽⁵⁴⁾。こうした「階層」の問題が、進路指導に関連して存在しているということは見逃せない事実である。

V 我が国における進路指導の比較教育学的考察

これまで、日本、米国、フランスにおける進路指導について考察してきたが、ここで、我が国における進路指導を拡充するための研究の視角について整理することにしたい。

(1) 進路指導を行う場と担当者

我が国における進路指導は、学級担任、中学校、高校等における進路指導主事によるところが大きい。スクールカウンセラーは、児童生徒の臨床心理に関して、高度に専門的な知識・経験を有する心の専門家としての位置づけが与えられる⁽⁵⁵⁾にとどまっている。1971年に国立の情報・進路指導センターが設置されたフランスの事例は、学校教育のみが進路指導の場では必ずしもないことを示している。確かに学級担任は、生徒を学校での生活面、学習面において総合的に把握できる立場にあり、担当することに長所もあろう。しかし昨今、学校教員の多忙性が指摘されるなか、進路指導の有効性を考えた場合、実践の場として、既存あるいは新設の、学校外の機関およ

び担当者を視野に入れることは無意味ではない。

（２）カリキュラム

本田の研究により、我が国の進路指導は、学校内外にわたる教育活動内容のほぼ全域が「キャリア教育」と関連づけられているため、焦点がぼやけているという問題が指摘されていた。本田の提案は、特に後期中等教育段階において、職業教育に関する教科を考えた方がよいということ、さらに総合学科のある高校を設置するという現在の流れではなく、専門学校に近い学校を、より多く設置した方がよいとの提案にも踏み込んでいた。

藤田も同様に、昭和44（1969）年の改訂で進路指導は「教育活動全体を通じた」指導であるとの新たな位置づけを与えられ、今日に継承されたが、そのことは、学校教育における進路指導を無明瞭なものとし、望ましい進路指導の実践の障害になっている⁽⁵⁶⁾と同様の問題点を指摘している。

しかし、藤田の方は前期中等教育を中心とした考察であり、現行のカリキュラムの構造からキャリア教育のあるべき姿を模索している。そのなかで、「すべてのキャリアを選択するうえでの必要条件となる基礎学力の獲得が、教科学習に大きく依存しているという事実を目を向ける必要が出てくる⁽⁵⁷⁾」こと、「基礎学力の獲得という『行為』の援助を行う教科は、キャリア『選択』の援助としても欠くことができない、という事実をどう位置けるのか、という問いに直面せざるを得ない⁽⁵⁸⁾」ことを指摘する。現行のカリキュラムの各教科における教科の内容において、キャリア教育とどのようなつながりがあるかを整理することの必要性が示されているといえよう。

筆者は中等教育において職業教育が教科として位置づけられているフランスの例をより検討する意味は大きいと考える。また、我が国においても昭和33年までは教科として存在していたので、その時期における教育課程、その後の変容についての考察を、より行う必要があると考えている。それは、我が国にけるこの時期の職業教育を含めた進路指導の実践で優れたものが少なくないからである。

カリキュラムの考察において、前期中等教育、後期中等教育のつながりはどうするのか、という問題もあるだろう。

また、藤田は「アメリカでの主流である直線的発達観をどのように克服するか⁽⁵⁹⁾」と、進路指導の基本となったスーパーの考え方を念頭に述べている。それは、スーパーの発達観においては30代から60代前半の時期を「維持」の期間として静的に把握するという特徴をもつが、この間、人は、転職したり結婚して子供を持ったり、あるいは学生に戻ったりといった経験をするので、直線的な発達の道をたどることはあり得ないからである⁽⁶⁰⁾。

さらに、京免は、我が国のキャリア教育について、自立した「強い個人」をモデルとするキャリア教育が、①「態度主義」（勤労への心構えや忍耐力を教え込む）、②適応主義（既存の社会構造に合わせて主体の側を変える）、③心理主義（社会問題の解決を個人の心の在り方に持ち込む）に陥る可能性があるとの問題点を指摘している⁽⁶¹⁾。

現行の進路指導を支える、こうした基底にある考え方についても問うことが求められると考え

る。

(3) 国の役割

進路指導において、国の役割をどのように考えるかということも、重要な視点である。

我が国の場合、教科ではない分、学校ごとの工夫がしやすいというメリットは確かにあろう。例えば京免は「国家による緩やかな統制が自由で豊かな発想を呼び込み、地域の実態に応じたキャリア教育を可能にしている⁽⁶²⁾」点や、「特に近年は、家庭、地域住民、産業界、NPO、地域団体などの民間セクターと連携した多様な実践が増加しつつあり、フランスとは異なる方向性での発展をみている⁽⁶³⁾」点があることを示すが、こうした長所は認識すべき点であろう。しかし、学校教育法第21条において、義務教育の目標の一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が示されていることから考えると、「知識」面の保障は、我が国の進路指導において現在、十分であるのかどうかは、問われなければならないテーマである。国民が共通に知るべく職業についての「知識」があるからである。さらに、「階層」の問題との関連で、国の役割について考察していく必要性がある。それは、先ほどと同様、国民が共通に知っておくべき知識や技能が存在するからである。すなわち、特定の「階層」において、知るべき知識、身に付けるべき技能が十分ではなかったり、偏りがあったりするならば、それは問題であると言わざるを得ない。職業教育を含めた進路指導において、中等教育、高等教育を見渡した国のグランドデザインの設計が求められる所以である。

注

- (1) 例えば小川啓一・西村幹子編『途上国における基礎教育支援 上』学文社、2008年、16頁。
- (2) 吉田正晴編『比較教育学』福村出版、1990年、11頁。
- (3) 同上書、19～20頁。
- (4) 同上書、19頁。
- (5) 同上書、21頁。
- (6) 同上書、同上頁。
- (7) 同上書、21～22頁。
- (8) 浜野隆「第8章 社会理論と比較教育学」『比較教育学の地平を拓く』（山田肖子、森下稔編）東信堂、2013年、194頁。
- (9) 同上書、196頁。
- (10) 同上書、同上頁。
- (11) 同上書、198頁。
- (12) 同上書、同上頁。
- (13) 藤田晃之『キャリア開発教育制度研究序説』教育開発研究所、1997年、32頁。
- (14) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』平成16年、14頁。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm 閲覧日 2017.9.15。
- (15) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309755.htm 閲覧日 2017.

9.14。

- (16) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm 閲覧日 2017.9.16。
- (17) 文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』平成23年、39頁。
- (18) 同上書、35頁。
- (19) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/04120702/001.htm 閲覧日 2017.9.17。
- (20) 文部科学省、前掲書、35頁。
- (21) 同上書、36頁。
- (22) 藤田晃之「進路指導における『進路』概念をめぐる一考察」『進路指導研究』16号、日本進路指導学会、1995年、30頁。
- (23) 同上書、37頁。
- (24) 同上書、同上頁。
- (25) 同上書、同上頁。
- (26) 同上書、同上頁。
- (27) 藤田晃之、前掲書、1997年、92頁。
- (28) 同上書、92～93頁。
- (29) 同上書、93頁。
- (30) 同上書、同上頁。
- (31) 同上書、16頁。
- (32) 本田由紀『教育の職業的意義 - 若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房、2009年、144頁。
- (33) 同上書、同上頁。
- (34) 同上書、61頁。
- (35) 同上書、206頁。
- (36) 同上書、同上頁。
- (37) 同上書、同上頁。
- (38) 文部科学省、前掲書、36頁。
- (39) 児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』明石書店、2009年、64頁。
- (40) 同上書、68頁。
- (41) 同上書、同上頁。
- (42) 同上書、68～69頁。
- (43) 同上書、69～70頁。
- (44) 同上書、71頁。
- (45) 渡辺三枝子編『キャリアの心理学 キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版、2014年、27頁。
- (46) 田崎徳友「フランス中等教育における進路指導の理念と現実」『日本比較教育学会紀要』13号、日本比較教育学会、1987年、85頁。
- (47) 京免徹雄『フランスの学校教育におけるキャリア教育の成立と展開』風間書房、2015年、11頁。
- (48) 同上書、6頁。
- (49) 同上書、1頁。
- (50) 同上書、19～20頁。
- (51) 同上書、19頁。
- (52) 同上書、同上頁。
- (53) 同上書、20頁。
- (54) 田崎徳友、前掲書、90頁。
- (55) 石田憲一「第9章 児童生徒一人ひとりを本来の使命に向かわせるために」『教育と人間と社会』（金龍哲編）協同出版、121頁。
- (56) 藤田晃之、前掲書、1997年、250頁。
- (57) 同上書、336頁。
- (58) 同上書、同上頁。

- (59) 同上書、337頁。
- (60) 同上書、同上頁。
- (61) 京免徹雄、前掲書、25頁。
- (62) 同上書、同上頁。
- (63) 同上書、25～26頁。

(2017年10月16日 受理)